



Las concepciones docentes sobre democracia en educación en España. Un estudio fenomenográfico

Cynthia Martínez-Garrido

Profesora Contratada Doctora
Universidad Autónoma de Madrid
mail: cynthia.martinez@uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7586-0628>

Carmen Márquez Vázquez

Profesora Contratada Doctora
Universidad Autónoma de Madrid
mail: carmen.marquez@uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0708-6698>

Nina Hidalgo

Profesora Ayudante Doctora
Universidad Autónoma de Madrid
mail: nina.hidalgo@uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8248-7278>

Raquel Graña

Técnica de investigación
Universidad Autónoma de Madrid
mail: raquel.granna@uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4223-8354>

RESUMEN

Cada vez resulta más necesario avanzar hacia un conocimiento más profundo de las prácticas docentes orientadas a enseñar para, en y desde los principios democráticos. Por esta razón, la presente investigación busca conocer las concepciones de democracia en educación del profesorado en España. Para ello, se desarrolla un estudio fenomenográfico con 58 docentes españoles seleccionados en función del nivel educativo que imparten (Educación Primaria y Secundaria) y la titularidad de la escuela (Pública y concertado-privada). La técnica de recogida de datos fue la entrevista fenomenográfica. Los resultados indican la existencia de tres categorías de concepciones sobre lo que es democracia en educación: i) aquella que hace referencia a la participación de los agentes en la escuela y su funcionamiento, ii) la que la considera como el sentido de pertenencia y emancipación de los protagonistas del proceso educativo y, iii) aquella que la entiende como una responsabilidad social de la escuela y sus protagonistas. Conocer las concepciones docentes sobre democracia en educación ayuda a avanzar hacia una educación en democracia en la que se enseñen valores democráticos y todos y todas tengan la oportunidad de convivir y participar en los procesos de toma de decisiones.

Palabras clave: Democracia; Educación; Docentes; Educación obligatoria; España.

Teaching conceptions about democracy in education in Spain. A phenomenographic study

ABSTRACT

It is increasingly necessary to move towards a deeper understanding of teaching practices aimed at teaching for, in and from democratic principles. For this reason, this research seeks to understand the conceptions of democracy in teacher education in Spain. To this end, a phenomenographic study is developed with 58 Spanish teachers selected according to the educational level they teach (Primary or Secondary Education) and the ownership of the school where they work (Public or charter-private). The data collection technique used was the phenomenographic interview. The results indicate the existence of three categories of conceptions about what democracy in education is: i) that which refers to the participation of agents in the school and its functioning, ii) that which considers it as the sense of belonging and emancipation of the protagonists of the educational process and, iii) that which understands it as a social responsibility of the school and its protagonists. Knowing the teaching conceptions about democracy in education helps to advance towards an education in democracy, and in which democratic values are taught and everyone can live together and participate in the decision-making processes.

Keywords: Democracy; Education; Teachers; Obligatory education; Spain.



1. Introducción

El sistema educativo español se va alejando poco a poco de un funcionamiento basado en prácticas y modelos democráticos en las escuelas (Prieto y Villamor, 2018). Las distintas leyes educativas que han regido nuestro sistema educativo desde 1985 han provocado que el principio de participación haya quedado seriamente relegado a que las comunidades educativas únicamente tengan la posibilidad de tomar decisiones a través de sistemas de representación simple como pueden ser la votación o la elección de delegado (Llorent y Cobano-Delgado, 2018). Efectivamente, no es sencillo que existan mecanismos en las escuelas para que los niños y niñas tengan voz o voto para decidir en las cuestiones que tan profusamente les interesan como son todas aquellas relacionadas con su desarrollo emocional, social y cognitivo. Al contrario, la escuela reproduce las posiciones de poder identificando al adulto en un orden superior (Burke y Whitty, 2018).

Las transformaciones sociales que vivimos actualmente, la irrupción de nuevas políticas y la consciencia, cada vez más evidente, de que todo acto educativo es también un acto político se trasladan irremediabilmente al ámbito educativo. En consecuencia, se hace necesario avanzar hacia un conocimiento más profundo de las prácticas docentes orientadas a enseñar para, en y desde los principios democráticos (Guiral y Ortega, 2021). Dentro de la línea de investigación sobre democracia en educación son especialmente interesantes los estudios que buscan conocer no solo las prácticas democráticas de las escuelas sino profundizar en las concepciones del profesorado. Conocer las ideas implícitas de los y las docentes ayuda a ahondar en su idea de democracia y determina su práctica o forma de actuar. En este sentido, comprender las concepciones del profesorado sobre democracia en educación contribuye a profundizar en sus ideales de democracia y, a su vez, entender mejor cómo estas inciden en sus actitudes, creencias, prácticas y organización de la escuela (Carr et al., 2018; Mathé, 2016). Producto de su importancia diferentes investigaciones han empezado a explorar este fructífero ámbito de investigación (p. ej., Belavi et al., 2021; Quaranta, 2020).

Para seguir dando luz a la comprensión de las ideas implícitas de democracia en el ámbito educativo, este estudio busca conocer las concepciones del profesorado español de educación Primaria y Secundaria sobre democracia en educación. Esto supone avanzar hacia una comprensión, cada vez más profunda, de las ideas que guían las prácticas del profesorado y que sin duda podrán aportar hallazgos significativos para mejorar la escuela y la educación.

2. Revisión de la literatura

Es posible afirmar, sin equivocarse, que las grandes cuestiones políticas del mundo contemporáneo giran en torno a conceptos tan diversos como el de igualdad, soberanía, pueblo, representación y, especialmente, democracia (Fernández-Soria, 2018, p. 42). Efectivamente, democracia es un concepto con una historia milenaria y no es objetivo de este artículo definirla ni teorizar sobre la misma. Sin embargo, es preciso destacar que a lo largo del tiempo la democracia ha estado ligada a distintos significados y se ha traducido de distintas maneras en la práctica, por lo que es comprensible que su alusión traiga concepciones muy diferentes, incluso opuestas. Tal como afirmó Davies (1999), las connotaciones ideológicas de democracia llegan a asociarse con cuestiones tan diversas como la equidad, la anarquía o el simple gobierno de la mayoría.

En términos educativos, tampoco existe consenso acerca de qué es la democracia en educación, ni de las implicaciones que

esta tiene para la práctica educativa (Belavi y Murillo, 2020; Osoro y Castro, 2017; Ramírez et al., 2019). Y, es más, cuando la democracia queda ligada a connotaciones endebles y superficiales, su implementación queda también limitada. Estas debilidades son más que patentes, como señala Fernández-Soria (2008), en una tradicional ausencia de cultura democrática en España y de un muy bajo nivel de cultura política en la ciudadanía que recae en la necesidad de que las escuelas provean de una formación hacia un comportamiento cívico y democrático (p. 54).

Como expresa Domínguez (2010), para alcanzar la democracia en educación, es fundamental conocer cómo los protagonistas de la educación entienden la democracia, si tienen una concepción hegemónica de la misma o bien, una percepción más alternativa o emergente. En caso contrario, existe el riesgo de asumir que una escuela es democrática mientras que las prácticas que se desarrollan en ella lo ponen en entredicho. Profundizar en las ideas y actitudes hacia la democracia pasa necesariamente por conocer sus ideas implícitas, como hechos precedentes a la acción. Estas ideas implícitas que guían a las personas a construir sus ideales son lo que se conoce como concepciones.

Las concepciones se definen como un sistema organizado de ideas y creencias que nacen de las experiencias de las personas y que se van construyendo y elaborando a través de las interacciones y vivencias con otros sujetos (Marton, 1986; Robinson y Mogliacci, 2019). Los y las expertos coinciden en el origen social de las concepciones, las cuales vienen condicionadas por las vivencias, experiencias y momentos vividos; lo que supone que la trayectoria de vida de cada persona marca su forma de entender el mundo y, con ello, cómo actúa y participa en el mismo (Pozo, 2006).

De acuerdo con Alves y Pozo (2014) las concepciones se entienden como representaciones implícitas del mundo de los docentes sin pasar por el proceso consciente de la mente. Así, las concepciones surgen de la experiencia personal de los sujetos mediados por el ambiente y contexto en el que se encuentran. En los procesos de enseñanza-aprendizaje cobra especial relevancia estudiar las concepciones ya que el profesorado refleja en la praxis profesional sus representaciones implícitas subyacentes.

Frente a afirmaciones tradicionales como que existe una relación directa, unívoca y unidireccional entre concepciones o ideas implícitas (teoría) y las prácticas educativas, avances en la investigación desdibujan estas líneas direccionales tan estáticas para revelar que la relación entre la cognición y la acción es un continuo bidireccional y recursivo (Clarà y Mauri, 2010; Pozo et al., 2010). Esto supone entender la relación teórica-práctica no como un binomio, sino como un proceso continuo donde los elementos implícitos o teóricos de la mente de las personas y las acciones más prácticas se necesitan. Tal y como señalan Pozo y otros (2010), “no basta con hacer explícito lo implícito, necesitamos también hacer implícito lo explícito, porque sólo cuando ese conocimiento teórico se formatee como acciones, adopte el formato de la acción (situado, encarnado, implícito) podrá ser realmente eficaz” (p. 183).

En este sentido, profundizar en las concepciones del profesorado ayuda a hacer explícito lo implícito permitiendo poder entender mejor sus prácticas docentes y su necesario vínculo e implicación con sus ideas implícitas sobre democracia (Van der Berg, 2002). Consecuentemente, el alumnado también aprenderá de las acciones del profesorado y lo asimilará en su psique ya que las concepciones se elaboran en el ámbito social y especialmente el ámbito educativo (Griffiths et al., 2006; Makuc, 2008). En otras palabras, si no se reflexiona sobre el significado otorgado al concepto de democracia en la escuela, difícilmente se podrá transformar la práctica educativa de una escuela. Ya que, únicamente declararse a favor de una educación democrática no ga-

rantiza que esta se desarrolle con éxito. Es más, puede esconder visiones muy conservadoras de la misma y que eso se evidencie en su práctica profesional y que, a su vez, sea aprehendido por el alumnado.

La reciente investigación realizada por Murillo y otros (2021) aborda cuáles son las concepciones docentes de democracia destacando tres tipologías clásicas: i) una concepción elitista desde la que se asume un rol muy limitado de la ciudadanía en cuestiones de gobernabilidad. Bajo esta idea se considera que posiciones de poder serán ocupadas por un pequeño grupo y la jerarquía será inevitable; ii) una concepción representativa de la democracia sostiene que las decisiones serán tomadas a través de órganos colegiados elegidos a través del voto como principal herramienta de elección y participación; es lo que clásicamente se conoce como democracia directa (Rodríguez Burgos, 2015); y, por último, iii) una concepción participativa que plantea que la escuela requiere de una participación de todos los agentes educativos ejerciendo una responsabilidad compartida, o democracia participativa (Sáenz López y Rodríguez Burgos, 2010). Fuera quedarían otras tipologías de democracia como la deliberativa, consensual, procedimental, constitucional o las poliarquías (Rodríguez Burgos, 2015; Dahl, 1989) que, si bien son tipos ampliamente reconocidos de democracia, no han llegado a calar en el planteamiento de los y las docentes y tener su interpretación en lo que consideran que es democracia.

Un referente en el estudio de las concepciones docentes sobre democracia es el estudio internacional liderado por Paul R. Carr basado en la exploración de los vínculos entre las percepciones, experiencias y perspectivas de la democracia en relación con la educación y el potencial de la alfabetización política y la educación transformadora (Carr et al., 2018). El estudio, que cuenta con más de 5.000 participantes en diferentes países, obtiene como una de las principales conclusiones que estudiantes de formación docente reflejan un compromiso pasivo y neutralizado ante la democracia mostrando una falta de compromiso político y dificultades de alfabetización política muchas veces ocasionados por sus limitadas experiencias democráticas como estudiantes.

También es relevante el clásico trabajo de Rosanvallon (1986), quien indaga la dificultad de abordar el estudio del concepto de democracia dado que, según el autor, se trata de un concepto temporal y modificable cuya interpretación llega a formar parte de la historia social del momento que se esté analizando (Fernández-Soria, 2018). Dentro del ámbito educativo, resultan especialmente interesantes los trabajos realizados por Castañeda y Fernández (2016), Ginocchio y otros (2015) y Moliner y otros (2018) que profundizan sobre qué es democracia en el ámbito educativo e identifican cuáles son las creencias e ideas originadas en las experiencias docentes y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa. Destaca la investigación realizada por Ross y Yeager (1999) quienes parten de que la concepción de los y las docentes genera una influencia fundamental en aquello que los y las niñas aprenden sobre la democracia en la escuela. Y es que, efectivamente, la red mental de ideas y creencias del profesorado estructura la formación de concepciones y es entonces cuando las diferentes acciones y prácticas del docente en el aula y en la escuela se ven afectadas directamente por ellas (Ross y Yeager, 1999).

Además, también es posible estudiar las concepciones de democracia a través de los y las docentes y su relación con las escuelas (por ejemplo, Ginocchio et al., 2015; Marthé, 2019; Sainz-Linares et al., 2018). En este sentido, la investigación elaborada por Ginocchio y otros (2015) encuentra que los docentes no reconocen la construcción de una sociedad democrática como un fin de la educación, sino que perciben que su objetivo principal es formar emprendedores preparados para el mundo laboral.

Por su parte, Sainz-Linares y sus compañeros (2018) analizan los discursos del profesorado acerca de la participación de los y las estudiantes en la escuela, encontrando que los diferentes discursos llevan a diversos modelos de democracia que marcan, a su vez, diferentes prácticas escolares.

Si queremos conocer cómo trabajan los y las docentes la democracia en la escuela es urgente y necesario conocer concepciones acerca de qué es para ellos democracia en educación. En este sentido, y de acuerdo con la naturaleza de este estudio, se plantean dos hipótesis narrativas de partida: de un lado, apoyándonos en Grau y otros (2019), que la concepción de democracia en educación aluda a posibilitar y enseñar la responsabilidad que va asociada al ejercicio del voto para la toma de decisiones que afectan a la escuela y la comunidad escolar. Y, de otro lado, que los y las docentes conciben democracia en educación como el elemento diferenciador de las escuelas que permiten que todos los miembros de la comunidad educativa participen en ella en condiciones de igualdad (Sant, 2019). Así, esta investigación tiene como objetivo conocer las concepciones de democracia en educación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en España.

3. Método

Enfoque metodológico: La fenomenografía

El enfoque más conveniente para identificar las concepciones de democracia en los distintos agentes educativos es la fenomenografía. Desde su origen en los años 80 con los estudios centrados en el aprendizaje, este método de investigación cualitativo se centra en descubrir las diversas formas en que los individuos interpretan los fenómenos de la realidad (Marton, 1986). Es decir, el conjunto de formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno concreto del mundo que les rodea (Pramling y Pramling, 2016).

En la fenomenografía, el investigador analiza cómo las personas comprenden distintos fenómenos específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales con el matiz de sus propias experiencias (Trigwell, 2000), posibilitando una obtención rigurosa de relatos que den cuenta de las diferentes formas de experimentar un fenómeno en particular. Estas formas de experimentar la realidad constituyen la manera por la que los humanos conocemos y a través de las que podemos alcanzar una comprensión compleja de la psique humana. Esta forma de comprender la realidad que nos rodea se origina, construye y reconstruye en entornos eminentemente sociales a través de las interacciones con otros, quienes influyen en las maneras en que nos hacemos conscientes del mundo, lo experimentamos y lo concebimos (Pozo, 2006), por lo que las concepciones no son solo individuales sino también colectivas.

En la investigación fenomenográfica, el diseño metodológico es puramente emergente. Eso significa que no existen categorías de análisis previas teóricas a partir de las cuales analizar los datos, sino que las propias categorías de análisis surgen directamente de las entrevistas y la narración de los docentes. Así, se realiza una codificación abierta de los datos al discurso de las entrevistas. Es, por lo tanto, un diseño exploratorio, acercándonos al fenómeno sin categorías de análisis *a priori* y con el propósito de aportar datos relevantes sobre las concepciones de democracia en educación y enfoque metodológico. De acuerdo con Cresswell (2005), este diseño emergente permite explicar de la forma más cercana a los propios datos cuáles son las categorías o concepciones del profesorado, evitando así centrarnos únicamente en modelos teóricos previos.

El presente estudio se centra en profundizar en las diferentes formas de entender la democracia en la escuela que tienen docentes de Educación Primaria y Secundaria de España.

Participantes de la fenomenografía

Un aspecto fundamental en la fenomenografía son las personas que ofrecen la información necesaria para conocer, en esta investigación, cómo concibe el profesorado la democracia en el ámbito educativo. En este sentido, es fundamental asegurar que las concepciones de los y las participantes presentan la mayor variación posible a través de la selección de "casos críticos", influidos por aspectos clave que producen la variación en las concepciones y que el investigador debe identificar (Cohen et al., 2000).

Respecto del número de participantes que se deben seleccionar en el desarrollo de una fenomenografía, Trigwell (2000) sugiere un mínimo de entre 15 y 20 es adecuado para descubrir la variación de un determinado fenómeno. Siguiendo con estas orientaciones, el estudio realizado cuenta con 58 participantes de diferentes centros escolares de España por medio de un muestreo no probabilístico por cuotas. Así, se han utilizado dos criterios que, desde la experiencia del equipo investigador, así como la literatura, se considera pueden incidir en las concepciones:

- Nivel educativo del centro educativo:* se tendrán en cuenta docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- Titularidad del centro educativo:* se contará en la fenomenografía con profesores y profesoras de centros públicos y centros privados-concertados.

Cuadro 1

Distribución de participantes del estudio en función de las cuotas

	Público	Privado	Total
Primaria	16	19	35
Secundaria	13	10	23
Total	29	29	58

De acuerdo con Miles y Huberman (1984) un elemento fundamental para garantizar el rigor en la investigación cualitativa es la replicabilidad, es decir, la capacidad de poder aplicar o realizar esta misma investigación en otro contexto y obtener resultados similares. Para garantizar tener profesorado con diferentes formas de entender la democracia, se seleccionaron los participantes teniendo en cuenta los criterios arriba mencionados (nivel educativo y titularidad de centro). También se tuvieron en cuenta aspectos como el género, militancia política, edad, años en educación y situación laboral. De esta forma, desde un inicio se esperaba tener participantes de características diversas que no sesgasen los resultados. En segundo lugar, antes de la recogida de datos, se realiza un pequeño cuestionario identificativo con todos estos elementos y de esta forma considerarlos para el mapeo de los informantes clave.

De estas tablas identificativas previas y profundizando en las características de los y las participantes de la investigación, un 68% son mujeres y un 32% hombres. De ellos, un 57% no tienen participación en militancia política y sí un 43%. La edad media de los participantes es de 39,5 años y la media de años siendo maestros o profesores es de 14. Por último, el 25,8 % de las per-

sonas entrevistadas son funcionarios de carrera, un 36,2% tienen un contrato indefinido ya que no trabajan en un centro público y el 38% son interinos, suplentes o tienen contratos de duración determinada.

Otras técnicas utilizadas para garantizar el rigor y la replicabilidad del estudio, han sido la triangulación de datos por parte de las investigadoras, analizando los datos de forma individual y luego poniéndolo en común y debatiéndolo, evitando el sesgo investigador. Asimismo, se ha detallado el proceso de análisis de datos y se han comparado constantemente los hallazgos con las categorías emergentes que surgen de las ideas de los y las participantes.

La entrevista fenomenográfica como instrumento de recogida de información

Para la recogida de datos se utilizó la entrevista fenomenográfica que es, según Cohen y otros (2000), la más adecuada para definir las concepciones. Esta técnica busca que las personas entrevistadas reflexionen sobre su experiencia y la hagan consciente, para lo que el investigador o investigadora genera una estructura de las ideas implícitas centrada en la experiencia de vida de la persona participante.

La entrevista fenomenográfica es semi-estructurada y cuenta con pocas preguntas generadoras ya que la mayoría de las cuestiones surgen a partir de las respuestas de la persona entrevistada. La entrevista fenomenográfica se adecúa dado que con ella se logra conocer, a través de una discusión reflexiva del participante, las distintas formas de entender un fenómeno, concretamente en esta investigación, la democracia en educación según los docentes (Sin, 2010). Con el diálogo que se establece con esta entrevista, el investigador o investigadora puede hacer latente el nivel metacognitivo donde la persona entrevistada relata su conocimiento y experiencia (teoría y práctica o cognición y acción) (Pozo et al., 2016).

Si bien el investigador es quien dirige la entrevista, este no debe influir en las concepciones del entrevistado, constituyendo una conversación flexible sin la introducción de elementos disruptivos. En este estudio se consideró una entrevista que diera respuesta a la pregunta generadora "¿Qué es para ti la democracia en educación?"

Las entrevistas tuvieron una duración media de 20 minutos y se procuró realizarlas en sitios tranquilos, cómodos y cercanos a los y las participantes favoreciendo el establecimiento de un buen *rapport* para el desarrollo de las entrevistas.

Trabajo de campo

Las entrevistas se realizaron entre los meses de enero a diciembre de 2019. Una vez realizadas, se transcribieron y comenzaron a realizarse los primeros análisis de datos siguiendo la lógica de la investigación cualitativa.

Análisis de datos

Åkerlind (2018) defiende que la premisa central de la fenomenografía es la suposición de que las diferentes formas de vivenciar un fenómeno están relacionadas entre sí, por lo que, la representación fenomenográfica de un fenómeno es un conjunto estructurado donde se organiza, de forma inclusiva, un espacio de resultados. En coherencia a esta perspectiva, Marton (1986) considera que los resultados de un análisis fenomenográfico tienen que cumplir los siguientes tres criterios:

1. Que cada categoría tenga un significado diferente a las otras categorías para la comprensión del fenómeno.

2. Que las categorías estén relacionadas y se establezca entre ellas una jerarquía lógica e inclusiva.
3. Que los resultados sean parsimoniosos, es decir que la variación en las concepciones se exprese en el menor número de categorías posible.

Para poder iniciar el análisis de datos, cada entrevista se identificó de manera anónima y se etiquetó en función de las características de la escuela en la que trabajaba cada docente, utilizando el siguiente formato de código: [D1, SEC, PR: 3].

La etiqueta aporta información sobre:

- a. D1: número de identificación del docente.
- b. Nivel educativo: PRI, educación primaria; SEC, educación secundaria.
- c. Titularidad de centro: PU, público; PR: privado.
- d. Número de página de la entrevista transcrita donde se encuentra el extracto.

Teniendo en cuenta estas premisas y de acuerdo con la lógica fenomenográfica se va a realizar un análisis de datos en 6 fases (Marton, 1986; Tight, 2016) (Figura 1).

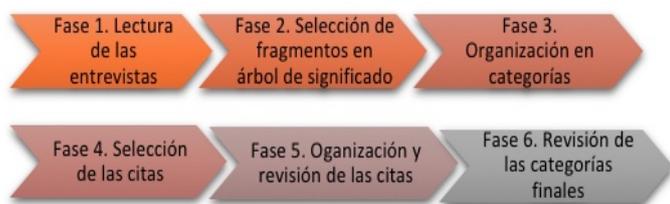


Figura 1 Fases de análisis de datos.

Nota. Elaboración propia.

- Fase 1. Lectura exhaustiva y minuciosa para identificar aquellas palabras y expresiones más utilizadas por los y las participantes con especial cuidado de que la perspectiva de las investigadoras no en la selección de los fragmentos más relevantes de cada entrevista. Esta fase está muy vinculada al diseño de investigación emergente de este estudio y por ello se realiza una lectura abierta a las entrevistas. Así, sin categorías teóricas a priori, el investigador busca los elementos más interesantes del discurso de cada profesor, evitando desechar o no interesarse por algún fragmento. En esta investigación fenomenográfica exploratoria y emergente se busca reflejar las concepciones y el discurso del profesorado siendo fieles a sus ideas, palabras y discurso (Creswell, 2005).
- Fase 2. Organización de los fragmentos seleccionados para crear las categorías iniciales o pre-categorías de su discurso. En segundo lugar, estos fragmentos iniciales se etiquetaron sin tener en cuenta categorías teóricas previas sino categorías ligadas al discurso del propio profesorado. De esta forma se analizó el texto de acuerdo a las ideas y al discurso de cada uno de los docentes. Una vez estas etiquetas iniciales son identificadas, se comparan entre ellas, se repiensen y organizan para empezar a generar el sistema de categorías. Algunos ejemplos de estas categorías emergentes y fieles al discurso de los participantes son: siste-

ma asambleario, participación de la comunidad educativa, voto representativo, poder horizontal, empoderamiento del alumnado, cuidado del otro, pensamiento crítico etc. Estas categorías creadas surgen de las propias palabras de los docentes, favoreciendo que el análisis sea lo más fiel posible al discurso y a las concepciones que presentan los profesores entrevistados, siendo especialmente conscientes de que existe un número limitado de formas de concebir un determinado aspecto del mundo (Trigwell, 2000).

- Fase 3. Organización de las categorías seleccionadas en familias para generar un árbol de significado coherente con las concepciones de los informantes.
- Fase 4. Selección de las citas más representativas de cada categoría.
- Fase 5. Organización y re-lectura de todas las categorías y las citas, avanzando de las palabras individuales de cada profesor a una visión cohesionada de cada una de las categorías (Harris, 2008). Para seleccionar las citas que más adelante aparecen en resultados, y para evitar el error muestral o *Cherry Picking* (Morse, 2010), seguimos el criterio de mayor explicabilidad y “representatividad” (no entendido como representatividad de la muestra sino como reflejo del discurso del profesorado), es decir, aquellas citas dentro de cada categoría que más reflejaban la idea de los docentes. Eso supone que existen muchas más citas que por extensión del texto no pueden incluirse pero que están incluidas en las presentadas a la hora de entender la democracia. No obstante, cuando se han encontrado citas muy diferentes o con algún elemento distintivo al resto de participantes y son interesantes para reflejar las diferentes formas de concebir la democracia, también se han mostrado para evitar, como mencionamos antes la selección sesgada o intencional de citas. Con ello, se pretende reflejar todos los puntos de vista de los y las docentes y que los hallazgos no estén sesgados por la selección de las investigadoras. Las categorías que se asignan a las diferentes citas no son excluyentes, es decir, un docente puede encontrarse en varias categorías. Cada docente tiene sus particularidades a la hora de concebir la democracia en la educación y eso supone que pueda estar en varias categorías complementarias al analizar su discurso.
- Fase 6. Visión final de las categorías y selección de las citas finales más representativas que ayuden a comprender cada una de las concepciones.

4. Resultados

Analizados los datos fenomenográficos obtenidos, se han identificado tres categorías de concepciones que pueden ser consideradas como elementos de lo que es democracia en educación para los y las docentes entrevistados. Un aspecto importante a detallar es que las concepciones de los participantes no son compartimentos estancos y que, en todas las ocasiones, las personas entrevistadas mostraron elementos de una y otra concepción. Este es, por tanto, uno de los primeros resultados y es que las personas entrevistadas comparten elementos de diferentes concepciones de democracia en educación. Relacionado con lo anterior, no ha sido posible identificar diferencias entre titularidad de la escuela o nivel formativo.

Con todo, las concepciones encontradas hacen referencia a la participación de los agentes en la escuela y su funcionamiento, al sentido de pertenencia y emancipación de los protagonistas del proceso educativo y, por último, a la responsabilidad social de la escuela y sus protagonistas. A continuación, se pasa a pro-

fundizar en cada una de las concepciones encontradas, dando voz a los y las docentes para comprender sus concepciones de democracia en educación.

Democracia como participación de la comunidad educativa

La primera de las concepciones docentes sobre democracia en educación alude a que se trata de algo que va más allá de la implementación práctica de normativa, programas o proyectos establecidos a nivel estatal o autonómico. Los participantes ven la democracia en educación como la posibilidad de co-crear, de manera conjunta, la escuela deseada. Esta es la concepción más compartida por el profesorado, siendo más de la mitad quienes conciben la democracia de acuerdo con esta idea. Efectivamente, consideran la democracia en educación como un elemento movilizador de la acción que permite no solo teorizar sobre un tipo de escuela sino actuar para construir un proyecto colectivo entre los miembros de la comunidad educativa. Un proyecto que, tal y como indican los y las participantes, tiene como objetivo reflexionar, no sólo sobre la propia organización interna, sino también sobre el modelo de ciudadanía que se está construyendo. En palabras de los participantes:

La democracia es participar sobre qué proyecto educativo se quiere que haya una discusión y que a partir de ahí pensemos: dónde queremos ir con el colegio, cuáles son los objetivos a nivel curricular y pensar qué personas queremos que salgan de este colegio. [D17, PRI, PU: 2]

La democracia en la escuela es que todo el mundo, familias, profesores y alumnos, participe de manera conjunta en cómo quieren que sea su escuela. [D17, PRI, PU: 3]

La democracia en la escuela sería dar a los alumnos la capacidad o posibilidad de poder elegir cómo hacer las cosas. Por otra parte, sería la capacidad de poder elegir, dentro de las posibilidades que hay, lo que vamos a hacer. [D41, PRI, PU: 3]

Este consenso generalizado de concebir la democracia como la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el proyecto escolar es matizado por algunos docentes que consideran que esta participación debe ser redistribuida en función de las responsabilidades o ámbitos de actuación de cada colectivo. En este sentido, los docentes consideran democrático la generación de espacios, momentos, estamentos y procesos para poder participar con total libertad y confianza. Los participantes entrevistados también reflexionan acerca de la importancia de incluir a toda la comunidad educativa, vertebrando la participación de cada uno de los agentes implicados:

Tener en cuenta a todos los agentes que participamos, pero claro, y regular esa participación porque como te decía anteriormente las familias tienen un peso importante pero no pueden participar en todo el proceso, al igual que los alumnos y participan en algunas partes del proceso de enseñanza y aprendizaje. [D3, PRI, PU: 2]

Además, también se hace referencia a los procesos por los que se toman decisiones. El profesorado explica que, de manera habitual, los centros utilizan la votación por mayoría simple como instrumento para la toma de decisiones que marcan el rumbo de la escuela. A pesar de ser el mecanismo más utilizado, los docentes consideran que este proceso puede llegar a ser bastante inequitativo y generar decepción y sentimiento de no pertenencia en amplios grupos cuyas ideas no fueron reconocidas. La democracia debe ser capaz de buscar otros mecanismos de

consenso, otros mecanismos más equitativos que no impongan decisiones tomadas bajo un criterio numérico. El consenso en la toma de decisiones es uno de los elementos más destacados por los profesores entrevistados:

Cuando sale algo en mayoría, la cara de los niños que han votado algo que no ha salido se les ve una cara de decepción inmensa porque claro ellos no lo saben ocultar. Entonces yo pienso, esto no es democracia. Es imposición de lo que opina la mayoría... No es democracia tragar con algo que no es lo que yo quería solo porque se da por hecho que la mayoría es la que gana. [D15, PRI, PU: 4]

El 49% me parece mucha gente descontenta. Con que un niño que no esté de acuerdo a mí ya me parece una mayoría suficiente. Siempre tiene que haber alguien descontento para evolucionar en la democracia y en las decisiones que tomamos. Siempre tiene que haber una persona que es en desacuerdo para hacerte replantearte y pensar. Si no, no evolucionas. [D22, PRI, PU: 3]

Como una de las posibles alternativas a los sistemas de toma de decisiones por votación, los participantes apelan a la importancia de los espacios asamblearios. La asamblea se percibe como un espacio democrático porque todos tienen las mismas oportunidades de participación, porque es un espacio que posibilita la libre expresión de todos sus miembros y, sobre todo, una toma de decisiones no impuesta sino consensuada por todos. Se aprecia especialmente el valor que otorgan los docentes a los espacios de reflexión y discusión escolar. Para dos docentes de Educación Primaria:

La estructura del que todos se encarguen de todo, nos expresamos, resolvemos conflictos tomamos decisiones respecto a alguna cuestión que sea relevante, en la dinámica de la asamblea, no solo en la asamblea de la mañana sino crear distintas asambleas cuando se ha de tomar una decisión y que necesitamos sentir que todos ocupamos un lugar importante. La asamblea garantiza ese lugar y todos podemos tomar un lugar y tomar una decisión sobre temas que no afecte a todos. [D1, PRI, PU: 4]

Si fuera una escuela democrática sería de tipo asambleario. Todo se decidiría en asambleas. En una asamblea de profes, de alumnos y de padres e incluso, si estamos hablando de que no hubiera estatus ni ninguna jerarquía, que todos ellos tuvieran que trabajar al mismo nivel y llevar la función todos juntos y que desarrollara con normalidad. [D16, PRI, PU: 2]

En este proceso colaborativo, los participantes advierten que, en principio, no toda la comunidad educativa tiene la misma oportunidad de participar. Concretamente, se hace alusión indirecta al rol más pasivo que ha jugado hasta ahora el alumnado y sus familias y se añade la importancia de empoderar a estos dos grupos para que sus voces puedan ser integradas en esta reflexión común. Así, cuidar y empoderar las voces de los grupos tradicionalmente más marginados es fundamental para la democracia en educación. A modo de ejemplo:

En realidad, habría que dar más voz a los alumnos bajo mi punto de vista. Por supuesto que habría que integrar a los padres porque forman parte de la comunidad educativa, pero son los alumnos los que están todos los días aguantando a profesores insoportables. [D25, PRI, PU: 3]

Sería que todos opinaran cómo debería ser la educación o yo que sé, que opinaran padres, que opinaran profesores y alumnado, que opinaran los de delegación. Que opinaran todos sobre lo que debería ser la educación. [D39, PRI, PU: 4]

Democracia como sentido de pertenencia y emancipación

Los y las docentes participantes también han concebido la democracia en educación como una característica que alude a la propia organización escolar. Consideran que la organización democrática exige una nueva reconfiguración de las relaciones escolares basada en la horizontalidad de estas. Alejadas del modelo vertical, donde el equipo directivo o docente ocupan el vértice de la pirámide, el profesorado concibe que la democracia imprime nuevas formas de relación donde todos sus miembros ocupen un lugar equivalente y su voz tenga el mismo valor:

Es que el profesor o el equipo directivo deja de ser una figura autoritaria, y pasa a ser un miembro más de la clase y la escuela. O sea que es que todos los miembros se consideran más o menos por igual. [D27, SEC, PUB: 1]

La democracia en la escuela es que haya unas reuniones de manera horizontal, en el que se pueda decidir, participar, proponer, trabajar juntos por proyectos y no individualizar que es lo que se está haciendo. [D4, PRI, PU: 2]

A su vez, la democracia en las escuelas se entiende como un mecanismo para fomentar el sentimiento de pertenencia de sus miembros a la comunidad educativa, arraigado en la cultura escolar de cada centro. La democracia trae consigo la experiencia de ser parte de la estructura escolar, de la idiosincrasia de cada centro y donde las diferentes voces y opiniones sean consideradas. Así, la democracia ayuda a sentir la escuela como algo propio. En palabras de un docente:

Porque lo interesante de la democracia es ser parte de algo, de las decisiones, de lo que te rodea, de saber que tienes la opción de decir algo que te gusta o que no te gusta. [D32, PRI, PU: 4]

Los participantes consideran que la democracia en educación, además, es aquella que fomenta valores como la empatía y que deben formar parte de la cultura de cada centro. En ella se fomentan valores de respeto y cuidado entre sus miembros, el bienestar de cada uno de ellos depende del bienestar del resto. Esta democracia como cuidado de uno mismo y del resto se ve reflejada en las concepciones de los profesores de educación primaria:

Para mí el diálogo y la empatía no es solo fundamental en democracia, es fundamental para el funcionamiento de la vida (...). Simplemente el decir me voy a aponer en tu lugar para poder usar lo que tú piensas. Si eso yo no lo aplico a mi vida en general, pasa lo que pasa. [D22, PRI, PU: 4]

Para mí la democracia... una parte es de cuidado, te tengo en cuenta y te cuido y tú me cuidas a mí. [D2, PRI, PR: 2]

La democracia en la escuela otorga la posibilidad a sus miembros de empoderarse y hacerse cargo de sus proyectos personales y de participar libremente en la escuela. Así, los docentes entrevistados consideran que la democracia en educación es dotar a los estudiantes de herramientas para empoderarse y responsabilizarse no solo de aspectos individuales de la enseñanza sino también del correcto funcionamiento de la escuela:

Empoderar a los alumnos para que se responsabilicen. Esta palabra es muy importante, porque cuanto antes aprendan a responsabilizarse de lo que tienen que aprender antes empiezan a disfrutar de lo que aprenden y creo que es muy importante disfrutar de lo que se aprende para valorarlo y tener ganas de aprender más cosas. [D38, PRI, PU: 3]

Varios de los docentes entrevistados (dos tercios de los mismos) comparten la manera de concebir la democracia en la edu-

cación tanto como una cuestión de participación en la comunidad educativa como con elementos o discursos relacionados con algún aspecto de emancipación.

Democracia como responsabilidad social

Otro grupo de profesores destacan que la escuela debe ser coherente con el sistema democrático en el que se inscribe. La escuela se concibe como un espacio donde se reflejen los valores democráticos de la sociedad, aprendiendo así la importancia y valor de esta. Paralelamente, los y las docentes reflexionan sobre la responsabilidad social que tiene la escuela de trabajar, reflejar y favorecer la democracia para que ésta luego pueda reverberar en las conductas y formas de entender el funcionamiento social y ciudadano. A modo de ejemplo:

Debemos trabajar lo que queremos que se trabaje en la sociedad. Es decir, si vivimos en democracia no puedo tener un sistema dentro del centro donde no promulgue con el ejemplo. Es decir, tengo que hacer partícipe a todos los miembros del centro, con esto incluyendo a la comunidad, los padres que participan en forma de AMPA, el claustro y los niños. Si realmente queremos ser el reflejo de lo que es la democracia debemos dejar a todos ser partícipes, en la medida en que cada uno le corresponde la toma de decisiones, de celebrar determinados momentos donde todos se sientan partícipes de algo. [D22, PRI, PU: 2]

No hay duda de que los y las docentes otorgan a la escuela un papel fundamental en la consolidación de la democracia social. Entienden que es dentro de la escuela donde el alumnado aprende el significado y los mecanismos para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Así, la democracia en educación se concibe como el mecanismo capaz de transmitir a los estudiantes los valores ciudadanos y el funcionamiento social. Y justo es esta una de las funciones más importantes, y señaladas con más hincapié, que la escuela debe asumir con todo a sus estudiantes, dotándoles de competencias y habilidades necesarias para una convivencia pacífica y respetuosa. En palabras de dos participantes del estudio:

Es enseñar mecanismos de participación, por muy pocos que sean. Concienciar que es muy importante que se involucren y quieran formar parte. Cuando acabe el instituto, [los estudiantes] van a tener que votar y tienen que ser ciudadanos de pleno derecho. Y eso no es sólo votar cada cuatro años también es adentrarse en el mundo de la convivencia más allá de una votación cada cierto tiempo. [D25, PRI, PU: 2]

Entiendo que las escuelas democráticas serían aquellas que educan para ello; aquellas que educan para la democracia. Serían las que intentan educar en un sistema de valores que hacen posible un sistema democrático. Para esos valores hay ciertas patas, como te decía antes, que son respetar la opinión del otro cuando no es la misma que la tuya. [D6, SEC, PR: 3]

Finalmente, los participantes también han subrayado que esta responsabilidad social de la escuela debe también materializarse en una mayor implicación del profesorado en el diseño de políticas educativas. Los y las docentes que conciben la democracia como una responsabilidad social, hacen una crítica a las leyes o políticas impuestas por los diferentes gestores políticos en los que la voz del profesorado no ha sido considerada. Se añade que tanto la formación como la experiencia profesional dotan al personal docente de mayor competencia y criterio para formar parte de las comisiones de expertos y un sistema educativo democrático establecería todos los mecanismos necesarios para que esta colaboración fuera posible. Ilustrando esta idea:

Una vez que se elige a la gente que en teoría está más preparada y de diversa ideología política. Esa gente es la que debería de redactar la Ley. Y para ello, esa gente debería escuchar al profesorado y con lo que escuche debería redactar esa Ley. [D21, PRI, PU: 2]

Si se quiere cambiar la ley educativa se debería consultar a los profesores. Es que a ellos no se les consulta nada. No estamos representados y creo que si alguien tiene criterio esos somos nosotros. A los de primaria, las opciones de primaria, a los de secundaria lo que tenga que ver con secundaria, etc. [D21, PRI, PU: 3]

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran cómo los docentes consideran que la democracia en educación es un aspecto presente en las escuelas y especialmente relevante, dado que como profesorado tienen la capacidad de convertirla en una herramienta de acción, no teórica, para la consecución de los objetivos de todos aquellos que participan en la escuela. Además, los análisis realizados indican la existencia de tres grandes categorías de concepciones docentes sobre democracia en educación: i) la democracia como participación de la comunidad educativa, ii) democracia como sentido de pertenencia y emancipación, y iii) democracia como responsabilidad social.

De acuerdo con la primera de las concepciones identificadas y la hipótesis narrativa planteada de partida, la democracia en educación permite la participación real de todos y todas en la escuela. Esta concepción resulta coincidente con los argumentos expuestos por trabajos como el realizado por Grau y otros (2019) en donde indican que más allá de educar en democracia o enseñar valores democráticos, las escuelas pueden poner en práctica la democracia en educación para la formación práctica de buenos ciudadanos brindándoles, desde las edades más tempranas, la oportunidad de convivir y participar en los procesos de toma de decisiones compartidas.

La democracia en educación, de acuerdo con la segunda de las concepciones identificadas, exige la reconfiguración de las relaciones escolares hasta el momento verticales a un nuevo concepto de horizontalidad donde sus miembros, estudiantes de uno y otro curso y sus docentes, ocupan posiciones equivalentes en la toma de decisiones. Confirmando la segunda hipótesis del estudio, se trata, como indicaba Sant (2019) del concepto más liberal de la democracia en educación donde la democracia se articula como el engranaje para alcanzar la igualdad entre los miembros de la comunidad educativa. Y quizá lo que es más fundamental, es que la democracia en la educación exige que la escuela cumpla la función de educar en un pensamiento crítico.

Por último, la tercera concepción, esgrime la perspectiva más agonista de la democracia. De acuerdo con Cabral (2020), la democracia en educación agonista reclama la construcción de espacios colectivos y compartidos donde los miembros de la comunidad educativa tienen un lugar para la defensa de sus opiniones y argumentaciones, un lugar donde la discusión entre posturas no conlleva la creación de enemigos. Sino que la escuela se articula como el espacio donde docentes y estudiantes pueden expresar sus emociones, además de descubrir y representar su individualidad. Es quizá la concepción de democracia más llamativa dado que apunta a una concepción cercana al modelo de democracia cualitativa (Moral y Poyatos, 2010). Esa responsabilidad social y compromiso de la escuela en la construcción de una ciudadanía democrática que invita a entender que los y las docentes participantes del estudio asumen el centro escolar como el lugar de

referencia donde los y las estudiantes puedan desarrollar su ciudadanía. De esta manera, la democracia nace de la reflexión de la propia práctica de todos los sectores de la comunidad educativa (Severino-González et al., 2019). Efectivamente, la tercera de las concepciones identificadas expone el papel tan fundamental que la escuela tiene para la consolidación de la democracia social y su responsabilidad para dotar a su alumnado de las habilidades y capacidades suficientes para que puedan participar activamente de la sociedad.

Es la concepción de democracia como responsabilidad social la que también identifican otros trabajos como el realizado por Severino-González y otros (2019). Los autores identifican las percepciones de los docentes y no docentes sobre las políticas de responsabilidad social implementadas en un centro de educación secundaria de Chile. De acuerdo con sus resultados, los y las docentes presentan hasta medio punto más en su valoración por acciones ligadas con la ciudadanía, participación, principios y valores éticos en comparación a los no docentes. Los resultados encontrados coinciden en destacar que los y las docentes participantes cuentan con una concepción de la escuela como la institución donde se forma en valores y se provee de competencias éticas a los estudiantes para capacitarles en su crecimiento y toma de decisiones.

Efectivamente, las concepciones identificadas por este estudio de democracia en educación que tienen los docentes son (i) la democracia como participación de la comunidad educativa, ii) democracia como sentido de pertenencia y emancipación, y iii) democracia como responsabilidad social, suponen la aportación más significativa del trabajo dado que se trata de concepciones que no habían sido consideradas por la literatura hasta el momento. Determinar cuáles son las concepciones del profesorado sobre democracia en educación no tiene únicamente un alcance teórico, sino que repercute directamente sobre la práctica. Y es que, las concepciones son las que determinan las actitudes que el profesorado tiene hacia la democracia en educación y les sirven de guía para poner esta en práctica.

Estudios previos, tanto nacionales como internacionales, han abordado el estudio de la democracia en educación, por ejemplo, a través de la revisión teórica (Belavi y Murillo, 2020) o aportando la perspectiva de los estudiantes a través de estudios cualitativos basados en entrevistas y grupos de discusión (Castañeda y Fernández, 2016; Osoro y Castro, 2017; Sant, 2019, entre otros). Frente a estos, la presente investigación refleja lo que es otra de sus principales fortalezas, abordar la democracia en educación desde las concepciones del profesorado, lo que supone profundizar en sus ideas implícitas sobre el desarrollo de la democracia en educación y permite reflexionar acerca de sus vínculos con la práctica profesional.

Además, otra fortaleza fundamental se refiere al número de participantes en el estudio. Contar con la participación de más de medio centenar de docentes, tanto de la escuela pública como privada y tanto de Educación Primaria como Educación Secundaria Obligatoria ha permitido que la presente investigación obtenga un amplio abanico de concepciones de democracia en educación.

Esta investigación pone sobre la mesa la importancia del estudio de las concepciones y especialmente en la democracia en educación, tema poco abordado hasta la fecha. Los hallazgos de este estudio evidencian que no todos los docentes tienen concepciones cerradas o únicas sino que tienen concepciones mixtas o con elementos de varias de las concepciones presentadas sobre la democracia. Para ser fieles al discurso de los docentes puede que existan docentes que conciben la democracia en educación con varios elementos y eso refleja la riqueza y

complejidad de las ideas implícitas del profesorado, las cuales hay que seguir profundizando ya que inciden directamente en su práctica docente.

Por otro lado, este estudio también cuenta con algunas limitaciones. Así, el enfoque puramente cualitativo de la investigación y el sesgo que pueden presentar algunos participantes en cuanto a qué entienden por democracia en educación (determinado por sus experiencias, contexto e implicación política en la sociedad, entre otras cosas) convierten este estudio en una primera aproximación a la línea de investigación abordada, pero sin ningún propósito de generalización de los resultados. No obstante, supone una comprensión muy interesante de la temática y aporta valiosos aprendizajes para la práctica y la organización de las escuelas en torno a la democracia.

Otra limitación interesante a señalar es que no se han encontrado diferencias en las concepciones de democracia en función de la titularidad de centro o nivel educativo. A pesar del alto número de participantes del estudio y de haber tenido en cuenta diversas características para garantizar que las personas informantes claves fuesen diversas, quizás sería necesario seguir profundizando en qué elementos pueden determinar las diferencias entre concepciones y también ampliar los participantes del estudio, así como los contextos en los que se encuentran las escuelas donde desempeñan su labor docente.

Los avances en la línea de investigación de las concepciones de democracia en educación permiten dar pasos para comprender la psique del profesorado, pero también plantean nuevos interrogantes. Así sería sumamente interesante continuar la línea de estudio a través de próximas investigaciones que ahonden acerca de las prácticas de democracia del profesorado y entender como éstas se vinculan con sus concepciones y por qué, en muchos casos, existe una brecha entre lo que piensan y lo que se practica en el centro escolar. Además, otro estudio interesante que se plantea como prospectiva a esta investigación, sería realizar un estudio a nivel más marco de corte cuantitativo y carácter explicativo que permitiera conocer las concepciones de democracia del profesorado y analizarlas a través de métodos tales como las ecuaciones estructurales.

El papel de la escuela para formar a ciudadanos capaces de vivir y respetar una convivencia democrática es fundamental. Para que eso se produzca es necesario que la escuela abandone las lecciones sobre democracia y comience a integrarla en todos sus contextos. De esta forma, hemos de trabajar porque las escuelas se conviertan en espacios y modelos de permanente aprendizaje y que, por lo tanto, no sólo sea necesario recuperar la participación de todos y todas en las decisiones que se tomen, sino poner en práctica normativas democráticas, ejercer la tolerancia, crear climas y entornos de buena convivencia trabajando con medidas que la fomenten, con proyectos colectivos de centro y no proyectos individualizados que resulten anecdóticos. Hablamos de actuar inmediatamente, de una necesidad real. Si queremos una sociedad más justa, democrática e inclusiva es necesario que nuestras escuelas dejen de ser antidemocráticas. No hay más alternativa que actuar.

Agradecimientos

Este artículo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia "La Democracia en las Escuelas como Fundamento de una Educación para la Justicia Social" (Ref: EDU2017- 82688-P) y ha sido financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad-Gobierno de España.

Referencias

- Alves, I. P. y Pozo, J. I. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 191-203.
- Åkerlind, G. (2018). ¿Qué futuro tiene la investigación fenomenográfica? *Revista Escandinava de Investigación Educativa*, 62(6), 949-958.
- Barnes, N., Fives, H. y Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *The handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 229-233). Routledge.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Belavi, G., Flores, C., Guiral, C. y Türk, Y. (2021). La democracia en los centros educativos españoles: Concepciones de docentes y estudiantes. *Revista Fuentes*, 23, 244-253. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15375>
- Burke, J. y Whitty, G. (2018). Equity issues in teaching and teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 272-284. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449800>
- Carr, P., Thésée, G., Zyngier, D. y Porfilio, B. (2018). *Democracy, political literacy and transformative education*. Universidad de Québec. <https://doi.org/10.1163/9789463512305>
- Cabral, C. (2020). Las pasiones en política. *Revista Ciencias y Humanidades*, 11(11), 221-249.
- Castañeda, M. y Fernández, A. (2016). Representaciones sociales sobre participación democrática en estudiantes de formación inicial del profesorado a partir de sus experiencias en el movimiento estudiantil. *Fronteras*, 3(1), 35-53.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). Phenomenographic research method. *Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 6(62), 77-102.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice-Hall.
- Dahl, R. A. (1989). *La poliarquía participación y oposición*. Editorial Tecnos.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Dunkin, R. (2000). Using phenomenography to study organisational change. *Phenomenography*, 37, 137-152.
- Domínguez, J. (2010). Democracia, educación y escuela. *Foro Social de Madrid*.
- Fernández-Soria, J. M. (2008). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: Controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada). *Transatlántica de Educación*, 4, 45-64.
- Fernández-Soria, J. M. (2018). De la política a lo político. Nuevo enfoque para la historia de la educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 32(2), 29-63.
- Ginocchio, L., Frisancho, S. y La Rosa, M. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, 5-29. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.48>

- Grau, R., García, L. y López, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educación e Pesquisa*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188681>
- Griffiths, T., Gore, J. y Ladwig, J. (2006, noviembre). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform, and the quality of pedagogy [Comunicación]. *Australian Association for Research in Education*. Adelaide, Australia.
- Guiral, C. y Ortega, A. (2021). Educación a través de la democracia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 209-227. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.008>
- Llorent, V. y Cobano-Delgado, P. V. (2018). Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(125), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2855>
- Mathé, N. (2019). Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation and implications for social studies education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 105-115. <https://doi.org/10.7577/njcie.3355>
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education* (pp. 140-160). Routledge.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X013005020>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Moliner, O., Moliner Miravet, L. y Sanahuja Ribés, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>
- Moral, A. M. y Poyatos, R. P. (2010). La responsabilidad social corporativa y su paralelismo con las sociedades cooperativas. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 103, 75-100.
- Morse, J. M. (2010). "Cherry picking": Writing from thin data. *Qualitative Health Research*, 20(1), 3-3. <https://doi.org/10.1177/1049732309354285>
- Ornelas, C. (2019). *La contienda por la educación: Globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica
- Osoro, J. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: La escuela como "espacio" de participación. *Revista Ibero Americana de Educação*, 75(2), 89-108. <https://doi.org/10.35362/rie7522635>
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. En F. K. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 257-315). NCTM.
- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 29-53). Graó.
- Pozo, J. I., Martín, E., M., Pérez-Echeverría, M. P., Scheuer, N., Mateos, M. y Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin tí... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 179-184. <https://doi.org/10.1174/021037010791114580>
- Pozo, J. I., Loo, C., Martín, E., Manzi, J. y García, R. M. (2016). Abriendo las puertas del aula: Nuevos enfoques para la transformación de las prácticas docentes. En J. Manzi y R.M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes* (pp. 545-584). PUC.
- Pramling S. y Pramling, N. (2016). Variation theory of learning and developmental pedagogy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 286-295. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120232>
- Prieto, M. y Villamor, P. (2018). El impacto de una reforma. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(63), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- Quaranta, M. (2020). What makes up democracy? *Acta Política*, 55(4), 515-537. <https://doi.org/10.1057/s41269-019-00129-4>
- Ramírez, L., Sanabria, J. A., Zavala, J. J. A. e Ysea, F. C. (2019). Educación para la ciudadanía y la democracia. *Iustitia Socialis*, 4(6), 71-89. <https://doi.org/10.35381/racj.v4i6.290>
- Rodríguez Burgos, K. (2015). Democracia y tipos de democracia. En X. Arango y A. Hernández (Eds.), *Ciencia política, perspectiva multidisciplinaria* (pp. 49-66). UANL.
- Robinson, M. y Mogliacci, R. (2019). Conceptions and models of teacher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.571>
- Rosanvallon, P. (1986). Por une histoire conceptuelle du politique. *Revue de Synthèse*, 2, 99-100. <https://doi.org/10.1007/BF03189013>
- Ross, D. y Yeager, E. (1999). What does democracy mean to prospective elementary teachers? *Journal of Teacher Education*, 50(4), 255-266. <https://doi.org/10.1177/002248719905000403>
- Sáenz López, K. y Rodríguez Burgos, K. (2010). La promoción de la participación ciudadana. En M. Estrada Camargo y K. Sáenz López (Coords.) *Elecciones, gobierno y gobernabilidad* (pp. 189-213). Instituto Federal Electoral.
- Sainz-Linares, A., Ceballos, N. y Susinos, T. (2019) Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Severino-González, P., Martín-Friorino, V. y González-Soto, N. (2019). Responsabilidad social. De la toma de decisiones a la educación del carácter: Percepciones de docentes y no docentes de un establecimiento educacional chileno. *Estudios sobre Educación*, 37, 69-90. <https://doi.org/10.15581/004.37.69-90>
- Simó-Gil N., Tort-Bardolet A., Barniol M. y Pietx T. (2018). Learning democracy in a new secondary school. *Power and Education* 10(2), 166-180. <https://doi.org/10.1177/1757743818756912>
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International journal of qualitative methods*, 9(4), 305-319. <https://doi.org/10.1177/160940691000900401>
- Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284>
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. *Phenomenography*, 1, 62-82.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>